

**INTERPRETACIÓN DE TEXTOS COMO UNIDADES DE MÚLTIPLES
SIGNIFICADOS**

POR

RODRIGO RÚA HERNÁNDEZ

C.C 15. 537. 687

rarh3848@yahoo.es

2786112- 3152879661

SEMINARIO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

CLAUDIA ELENA OSORIO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2008-II

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

1. Contexto.....	3
1.1. Diagnóstico.....	6
2. Formulación del problema.....	13
2.1. Descripción del problema.....	13
2.2. Planteamiento del problema.....	13
3. Antecedentes.....	13
4. Objetivos.....	14
4.1. Generales.....	14
4.2. Específicos.....	15
5. Marco referencial y/o conceptual.....	15
5.1. Marco legal.....	15
5.2. Marco disciplinar.....	17
5.3. Marco Teórico.....	18
6. Diseño metodológico.....	23
6.1. Tipo de investigación.....	23
6.2. Enfoque.....	24
6.3. Población.....	25
6.4. Muestra.....	25
6.5. Instrumentos de recolección de la información.....	25
6.6. Análisis de la información.....	25
7. Fases del proceso investigativo.....	28
8. Propuesta de intervención.....	29
9. Impacto.....	40
9.1. En la comunidad.....	40
9.2. En la ciencia.....	42
10. Hallazgos.....	42

Conclusiones
Bibliografía
Anexos

TÍTULO

INTERPRETACIÓN DE TEXTOS COMO UNIDADES DE MÚLTIPLES SIGNIFICADOS.

INTRODUCCIÓN

Al hablar del texto como unidad de múltiples significados, se entiende el acto de leer como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda de significado y que en última instancia configura al sujeto lector”¹.

La idea anterior quiere expresar que el lenguaje no cumple exclusivamente una función comunicativa, ya que, como dice Luís Ángel Baena, (1989): La función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación.

De modo que nunca está por demás la implementación de nuevas propuestas pedagógicas en la escuela, concebidas desde ambas perspectivas. Pues nada que sea comunicado carece de sentido. Y la interpretación es una de las capacidades que todo hablante usa, ya sea para darle sentido a lo que quiere comunicar o a lo que otros le comunican.

Pues bien, en ese principio se apoya la propuesta que aquí se plantea, atendiendo una de las funciones de la semiótica sobre el estudio del signo: interpretar su valor de significación y de comunicación.

1. CONTEXTO

La Institución Educativa Adelaida Correa del municipio de Sabaneta está ubicada a escasos metros del parque principal, sobre la vía que comunica la localidad, hacia el norte, con otros tres municipios del área metropolitana: Envigado, Itagüí y Medellín. Recostada sobre la margen derecha, en la misma dirección, su fachada muestra un aspecto colonial, con un amplio corredor de baldosas amarillas y paredes encaladas con zócalos de un desteñido color verde turquesa, (color que pronto será remplazado; ya los albañiles empezaron a instalar los andamios). El alto cobertizo, que le da cobijo a las antiguas tapias, se desprende de un

¹ Cabe aclarar que las actividades que se desarrollarán en este proyecto tendrán como base o fundamento teórico el texto *Lineamientos curriculares*, de donde se extrajo la cita anterior.

caballete, cuyos aleros están guarnecidos por tejas de barro cocido, apoyados en postes de madera del color ya mencionado.

Su entrada principal da paso a un estrecho patio rectangular, el cual se constituye en el vestíbulo que recibe la visita de propios y extraños. A su lado derecho, en un amplio pasillo embaldosado, el visitante se tropieza con el aula múltiple y tres salones más, y a todo el frente de éstos, se yergue una edificación de concreto cuyos dos pisos se dividen, el primero, en la tienda estudiantil de comestibles y el restaurante escolar; y el segundo, en la sala de coordinación y el laboratorio institucional.

A todo el fondo del mismo patio, aparecen, de derecha a izquierda, la secretaría, la rectoría, el baño de profesores, la fotocopidora y la unidad sanitaria de los estudiantes. Encima de las cuales, en el segundo piso, está el recinto de maestros y la oficina de la psicóloga. A mano derecha, después de las escalas, por un largo pasillo con balcón, se enfilan otros tres o cuatro salones más.

El tercer piso, encima de los anteriores, está conformado por dos salones. Es decir que la estructura central de la edificación se constituye de tres pisos, pero estos tres pisos, hacia el extremo sur de la institución, se reducen a dos. Frontero a esta parte, con la que se une a través de un ancho paredón, se ve en pleno proceso de inventario aplazado (a juzgar por los libros amontonados sobre el dorso de una mesa) la biblioteca institucional, antecedida por otro patio de cemento, utilizado como campo recreativo o de deportes. En una palabra, el recorrido por esta pequeña y acogedora Institución Educativa es fácil y agradable. Basta con dar un salto simétrico de cuatro casillas, a modo de caballo de ajedrez, para recorrerla de un extremo a otro.

Pues bien, en este escenario educativo niñas y niños, jóvenes y adultos, cada día concurren o se reúnen con una sola esperanza: conducir a puerto seguro la embarcación que juntos abordan al principio de cada año. Aquí, en esta institución, como en las demás instituciones educativas del país, la comunidad educativa forma una sola corriente social - con propósitos generales y específicos -, que discurre a través de pasillos, escalones y patios, en los que ella misma se convierte en el alma palpitante y razón de ser de la institución. Claro está, que la pauta del ambiente escolar la marcan, principalmente, sus estudiantes, quienes imponen el

ritmo de lo planteado por los profesores y, a la vez, quienes ponen en marcha el desarrollo de la carta magna (PEI) de la institución, la cual, en entre otras cosas, busca la formación de un sujeto íntegro, humano y libre, capacitado para convivir en sociedad, y competente para la realización de su proyecto de vida. Pero son ellos, los estudiantes, quienes todas las tardes prenden de fiesta sus instalaciones, con su polifónica y particular algarabía, propia de la edad por la que cada uno atraviesa. Allí, la jornada vespertina se llena de voces nuevas, voces infantiles y juveniles cargadas de esperanza, en cuya polifonía se oculta la esencia perenne del alma humana. Gritos que acallan los del fragor de la guerra que algún día, acaso, les tocará protagonizar. Gritos que quizás revelen angustias pasadas, dolores y alegrías presentes y esperanzas futuras. Gritos de los que brotan gemidos y llantos, producto de la mano brusca que se ensaña en quebrantar la alegría de los descansos caóticos.

Allí, algunos niños, los más pequeños de ellos, y también los más grandes, juegan a la lucha libre; otros corren en distintas direcciones, las más de las veces opuestas; otros se revuelcan en el cemento cuando la lluvia, que es muy frecuente por estos lugares, no les inunda de agua la fiesta; otros se sientan en los pasillos a compartir sus alimentos; otros asedian los predios de la tienda sin orden ni concierto; otros revolotean alrededor de los profesores, que en los recreos son postas o vigías de la frenética alegría que fluye por las arterias de la institución; otros patean en el estrecho campo de deportes; otros, simplemente se solazan en los balcones o en los escalones que conducen a los pisos superiores, de los que suelen ser espantados.

Por cierto, en las aulas de clase el ambiente escolar no difiere bastante del que se produce en los recreos. El humor de los descansos continúa en ellas, o al menos parece ser una prolongación de los mismos. O sea que el jolgorio de los patios se traslada a los salones de la institución educativa, pero con algunas excepciones. Si acaso existe alguna diferencia, ésta radica más en el esfuerzo educativo desarrollado por cada profesor. Sin embargo, un común denominador rompe, furtivamente, la relativa armonía que se pretende instaurar en los salones: el ruido que llega desde fuera producido por el flujo vehicular, y el producido por los mismos estudiantes, trasladándose de un salón a otro. Lo cual indica que el ambiente de enseñanza y aprendizaje no es el más propicio para la formación de seres humanos y la creación de conocimiento.

Oportunamente, los pormenores de la siguiente situación de aprendizaje justifican en parte lo

dicho.

En una de las clases de lengua castellana, los niños del grado Sexto A, divididos en pequeños grupos de dos y tres integrantes, debían hacer la lectura de una serie de cuentos cortos de la India, distribuidos por la profesora. Treinta minutos después, los cuarenta y siete niños habían terminado la petición de la maestra, quien, de forma inmediata, procedió a indicarles el segundo paso. Éste consistía en hacer un recuento oral de lo leído, por parte de cada grupo, ante los demás compañeros participantes. Indiscriminadamente, la maestra señalaba a los niños que debían referirles a sus compañeros la percepción de su lectura. En tal situación, la tensión era creciente, y el silencio, sepulcral; mas no por el respeto del auditorio hacia el orador, sino porque, en cualquier momento dado, el dedo del azar indicaría a mengano o a zutano, irrevocablemente, hacer su correspondiente exposición en el paredón. En uno de esos momentos de angustia - un momento cumbre de la clase -, un milagro venturoso salvó a los chiquillos de la tensionante faena. Ya el lector podrá imaginarse cuál. Lo cierto es que el grito unánime de los atormentados niños, parecido al de la celebración de un gol en la tribuna, con el estadio a reventar, rasgó de golpe el velo del silencio imperante, creado por la situación de aprendizaje planteada por la maestra.

1.1 DIAGNÓSTICO

Parte de este diagnóstico incluye algunas observaciones hechas en el grado Sexto A. Sin embargo, se tendrán en cuenta, principalmente, las que se hicieron en el grado Sexto B, desde el apartado *Lectura oral* en adelante. Así que lo que sigue corresponde al primer período observado en Sexto A, hasta donde ya se ha descrito.

El esbozo anterior permite referir lo que cotidianamente vive, en clases de español, el grado sexto A de la Institución Educativa Adelaida Correa.

En el primer período del presente año, los niños trabajarían sobre la base de dos tipologías textuales: narrativas y argumentativas. Pero al final sólo trabajaron la primera de las dos. Las actividades que se emplearon, para alcanzar el logro de dicha tipología, giraban, principalmente, en torno a la lectura. El recurso o portador de texto proporcionado a los niños fue el cuento. Según la forma como se orientó el trabajo, se buscaba un propósito: que los niños identificaran algunas características del texto narrativo.

Así, se organizaron sesiones de lectura individual y por equipos. Estas sesiones implicaban la estrategia del recuento, elaboración de resúmenes y composición de textos narrativos.

También se implementaron actividades de escritura mediante las cuales se pretendía explorar y conocer el mundo imaginario de los niños, su experiencia de vida, su situación personal y familiar, sus posibilidades discursivas, así como sus expectativas de cara al presente y al futuro.

Los ejercicios de lectura permitieron identificar fortalezas y al mismo tiempo falencias en la interpretación de textos. Por tal razón, es oportuno referir la forma como se trabajó el cuento *En la diestra de Dios Padre* de Tomás Carrasquilla. Su lectura se hizo en varias sesiones, en grupos de tres o cuatro niños. Los profesores, por su parte - es decir, la profesora y yo -, pasaban por cada uno de ellos orientando la actividad con intervenciones horizontalizadas. O sea, participando en la actividad con preguntas, aclaraciones de dudas, precisiones acerca del sentido global del texto trabajado. El desarrollo de la misma implicaba, también, crear un glosario con las palabras desconocidas del cuento. Además, los niños debían construir una historia con ellas.

Hasta aquí lo concerniente a Sexto A.

SEXTO B

Sexto B es un grupo de cuarenta y seis estudiantes. Diecinueve de ellos son mujeres. Su promedio de edad es de 11 a 12 años. Sólo hay una niña de dieciséis. Los demás no pasan de los trece. El estrato socioeconómico del que proceden oscila entre el segundo y tercer nivel. Como cualquier otro grupo social, su común denominador es la heterogeneidad.

La mitad de ellos no vive con sus dos padres biológicos. Dieciséis viven con su madre, abuelos, tíos y hermanos; tres, con su padre y otros familiares; hay un niño que no vive con ninguno de los dos: sólo con su abuela, un tío y un primo; dos viven con su madre y su respectivo padrastro; los restantes, veinticuatro, viven con sus dos progenitores.

Vale la pena escuchar tres de los protagonistas. (Ver anexos, T1, T2, T3)².

Pues bien, el objetivo de la anterior entrevista consistía en conocer cuáles eran las expectativas, preocupaciones y sueños más importantes de los estudiantes, a fin de poder ofrecerles situaciones de aprendizaje pertinentes, ajustadas a sus necesidades.

A continuación, se describirán algunos problemas identificados en ejercicios de lectura oral,

² Es necesario aclarar que las transcripciones de los textos empleados como anexos son estrictamente fieles a la forma en que éstos fueron escritos por sus autores. Aunque los errores ortográficos no constituyen un factor importante de análisis en este proyecto, sí se tienen en cuenta para determinar cuál es la capacidad de uso y de dominio que el hablante en cuestión tiene de la lengua.

individual y grupal, y algunos otros en interpretación de textos, así como en su escritura.

Lectura oral.

Esta actividad permitió identificar dificultades de pronunciación en varios estudiantes. Se evidenció, más que la lectura de palabras y oraciones, que los niños en lugar de leer fluidamente, silabeaban y deletreaban. Algunos descuidan la puntuación, seguramente porque desconocen su sentido en la estructura de los textos, o sus implicaciones para la comprensión de éstos. Claro está, que lo que aquí se observa es un aspecto formal de la lectura, cuya real importancia radica en la búsqueda de sentido, al decir de Frank Smith, (1994); pero debe tenerse en cuenta que sin la observación consciente de tales aspectos se menoscaba la comprensión de lectura.

En consecuencia, la carencia de esa competencia gramatical³ incide en la entonación correcta de frases u oraciones, y en la distinción de los giros discursivos repentinos o espontáneos, propios de textos narrativos, los cuales implican reconocer las diferentes voces⁴ que hablan desde ellos. En consecuencia, se pasarían por alto aquellas marcas textuales como son los guiones, los entrecomillados, las cursivas, los paréntesis, entre otros.

Detalles como los anteriores, aparentemente superficiales, deberían estar también al alcance de los niños. En efecto, la razón por la cual ellos aún no han alcanzado ese dominio elemental de la lengua escrita se debe a su falta de arraigar el hábito natural de la lectura. Pero en este caso ocurre lo contrario.

Por ejemplo, en una de las actividades de lectura oral, orientada por la profesora Luz Gloria, la gran mayoría de los estudiantes reveló muchas falencias en cuanto a la entonación, la pronunciación correcta de las palabras y la identificación de signos de puntuación, paréntesis, guiones, cursivas o comillas. Ella propuso hacer una competencia de lectura oral entre aquellos niños que quisieran poner a prueba su capacidad lectora ante sus demás compañeros. Los niños aceptaron dichosos. Pero el resultado no fue muy alentador. Los concursantes pusieron mayor acento en la competencia que estaban librando contra sus rivales de turno, mas no en la capacidad que cada uno poseía para la lectura.

³ Según el texto de *Lineamientos curriculares*, una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos, (1998: 51).

⁴ Cuando hablo de las diferentes voces en un texto, me estoy refiriendo a los diferentes sujetos de enunciación dentro de un solo texto, los cuales no son identificados por un lector desprevenido o poco competente. Esto significa que un hablante debe saber para qué sirven las marcaciones textuales. O también, aquellas voces determinadas por diferentes entonaciones cuyo sujeto de enunciación es el mismo.

Lectura oral por equipos.

Esta actividad, aunque de gran importancia, revela una dificultad merced a la cual el tiempo destinado para su desarrollo se diluye en conversaciones de dispersión. Durante el ejercicio de lectura, los estudiantes aprovechan para hablar de otros asuntos distintos del tema que se les haya propuesto. Por eso, el sentido del trabajo cooperativo la mayoría de las veces se pierde o se disuelve en divagaciones improductivas. Es decir, un texto que haya sido entregado para compartirlo, ellos acostumbra leerlo fragmentado. Se distribuyen los párrafos entre sí y, según el orden de éstos, proceden a leerlo. Ahora bien, que se distribuyan entre ellos el texto no es motivo de preocupación alguna, lo peor del caso es que cuando uno de los integrantes del grupo hace su respectiva lectura, no es escuchado por los demás.

En otras ocasiones, quien realiza la lectura de un párrafo lo hace para sí mismo, mientras sus dos compañeros, si son tres, chanean entre sí. Una vez termina el primero, el próximo lector hace su lectura siguiendo el mismo patrón de comportamiento de quien lo haya antecedido. Es decir, lee el párrafo que le correspondió. Luego concluye diciendo: “sigue usted”, y se va. Así, el resultado de la actividad es una lectura fragmentada, hábito que cada vez se propaga más cuando se les recomienda a los estudiantes leer libros de texto, principales recopiladores de fragmentos sin sentido.

Otro factor, adicional que podría interferir negativamente en el aprendizaje de los niños, es el espacio reducido del salón, que tampoco facilita el desarrollo del trabajo cooperativo de lectura. Pues un recinto que alberga 46 niños de diversas cualidades y procedencias, siempre será motivo de preocupación. Por grande que sea, resulta pequeño. Y, en consecuencia, se convierte en centro de obstrucción del aprendizaje. Así, el trabajo por equipos fácilmente se distorsiona, dada la proximidad entre un equipo y otro.

Lo anterior es fácil de demostrar. Basta recordar otra de las actividades realizadas por los estudiantes. Se presentó ante ellos la posibilidad de organizar un debate sobre la inteligencia femenina, cuyo tema había sido trabajado en clases anteriores. Es decir, los niños habían tenido tiempo suficiente para consultar documentos, libros, internet y padres de familia, para recoger información sobre el mismo tema. Luego se les pidió que se distribuyeran en equipos de cuatro a cinco participantes, pero en esta operación los niños se tomaron más tiempo del que se había previsto. No lograban ponerse de acuerdo, con el agravante de

estorbarse el uno al otro debido al desplazamiento de los pupitres. Además, los niños no desaprovechaban oportunidad para entrar en chanzas durante el acto de organización. Total, el ejercicio fue el paralelo de un caos. Cuando aparentemente se encontraban listos, el tiempo que quedaba ya no era suficiente para desarrollar la actividad completa.

Pues bien, al organizarse de esa manera, por equipos, los niños convierten el aula de clase en algo peor a una plaza de mercado. El chirrido estridente de las sillas inunda el aula y se confunde con la algarabía producida por ellos. De este modo, cunden los acuerdos y los desacuerdos; los pretextos injustificados, enemigos de que los niños por fin se entreguen al placer de la lectura; surgen expresiones del siguiente calibre: “Con ese niño no trabajo, porque es muy perezoso”. “Profe, nosotras queremos trabajar juntas, pero es que no tenemos el libro”. “Véalo, profe, como me tira papeles y me hace morisquetas”. “Yo me hago solo, a mí no me gusta hacerme con nadie”. “Profe, pero es que ellos hacen mucha bulla y no nos dejan concentrar”. “Yo no voy a leer, porque no tengo ganas”. “Camilo siempre se la pasa mamando gallo, de aquí pa’ llá y de allá pa’ acá, y usted no le dice nada”.

Éstos son algunos detalles, entre muchos otros, que por razones obvias hay que dejarlos en el tintero, pues habría que ensanchar demasiado los límites de este trabajo para acomodarlos atropelladamente en él. Lo cual no tendría sentido. Dos posibles causas que originan este problema: dispersión y desinterés.

Interpretación.

A diferencia de la lectura oral compartida, cuya finalidad pedagógica se pierde en dispersiones como en la descripción anterior, la interpretación de textos se percibe de distinta manera. Los niños responden a preguntas concretas sobre lo que han leído. Aquí el grado de dispersión es menor. Pero rara vez ellos hacen cuestionamientos por iniciativa propia. Tales cuestionamientos, casi siempre son formulados por la profesora, quien orienta el ejercicio de interpretación con un propósito limitado, que no trasciende del plano estrictamente literal. Los niños resuelven interrogantes propios de la técnica del recuento; reproducen con fidelidad lo mismo que leen en el texto.

Esta técnica es uno de los aspectos más superficiales que un lector emplea para dar cuenta sobre un tema que haya leído. Pero en ningún momento constituye un aspecto definitivo en la interpretación, como parece serlo para los estudiantes de Sexto B, queriendo terminar

donde apenas comienzan.

Lo anterior nos lleva a otra dificultad: la forma en que la profesora formula preguntas que los motiven a la interpretación. Los niños deben responder lo que dice el texto leído, mas no lo que quiere decir. Con cual no quiero decir que lo primero carezca de relevancia. Al contrario, es el fundamento teórico para estimular la capacidad inferencial del lector. En conclusión, si sólo se insiste en la técnica del recuento, se corre el riesgo de que los estudiantes sólo vean y usen esa forma de comprensión lectora, adoptando una sola idea de lectura, quizá la más pobre de todas.

Por cierto, la interpretación literal incluye la búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario; preguntas como: ¿Quién es el personaje principal de la historia, qué le dijo zutano a mengano, de qué color era el vestido de la niña, por qué se subió Pablo a la escalera, cuántos deseos le concedió Jesús a Peralta, cómo se llamaba la hermana de Peralta? Proceder de esta manera crea una falsa idea de lo que significa interpretar un texto. Los niños entienden que interpretar es un ejercicio que obedece a la aplicación de técnicas para recuperar información, sin advertir que tal equívoco entorpece el desarrollo y transformación de su pensamiento, que mata el interés y apaga el deseo de buscar y encontrar sentido en la lectura misma. Y, peor aún, aleja toda posibilidad de aprovechar la lectura como posibilidad para construir conocimiento, es decir, lo que no se dice a partir de lo que se dice. Éstas son algunas de las falencias que se han observado en el grupo⁵.

Escritura.

Los estudiantes de Sexto B escriben. Usan la lengua escrita no sólo cuando se les pide la escritura de alguna experiencia, sino también cuando en plena clase se escriben notas o correspondencia clandestina, lo cual demuestra la inmensa necesidad de los niños por comunicarse. Sin embargo, ese tipo de producción escrita revela ciertas deficiencias en el uso que ellos hacen de la lengua. Una de ellas es la degradación del código escrito, que ellos utilizan tal como lo hacen por correspondencia electrónica⁶. Otra es la falta de coherencia en la organización de las ideas. Pese a ello, aún no se toman medidas concretas que busquen solucionar esas deficiencias escriturales.

⁵ La demostración de lo dicho aquí se puede ver claramente a partir de los anexos T6 y SS.

⁶ Ver en anexos los usos repetitivos de “ps, pz” por la conjunción “pues”.

Sin embargo, los siguientes escritos demuestran que tales dificultades podrían ser fácilmente superadas si a los estudiantes se les planteara actividades de escritura relacionadas con el mundo que ellos más conocen. Esto lo digo, porque en una actividad de escritura, cuyo propósito consistía en verificar la capacidad de expresar por escrito un acontecimiento significativo de su vida, los estudiantes colmaron las expectativas de la propuesta planteada. ¿Pero cómo lo hicieron? Eso es lo que veremos aquí. Algunos, aunque no todos, escribieron textos con un alto grado de coherencia de principio a fin. Otros, en cambio, revelan serias falencias de coherencia y cohesión.

Como prueba de lo anterior, es preciso citar textualmente al menos dos de los textos. (Ver anexos, T4 y T5).

Como se puede observar, la diferencia de los dos escritos es notable. El T4, integrado por dos largas oraciones, goza de una inmejorable claridad. La puntuación es perfecta. Las relaciones de concordancia no sufren ningún menoscabo. Y los errores de ortografía, que son mínimos, no alteran el sentido del texto. (Constatar esta observación en el anexo correspondiente).

El T5 es una larga y compleja oración. Los signos de puntuación, en este caso, vendrían a ser los espacios en blanco, lo cual hace el texto menos comprensible. Su autor manifiesta cierto temor o inseguridad para usar puntos y comas entre una oración y otra. Podría decirse que éste es un texto típico del habla oral. Es casi una transcripción fonética. Nótese el uso de la abreviatura “vi” por *vicicleta*. O de la unión de los pronombres personales “se” y “me” (seme). Al igual que la unión del pronombre “los” con la preposición “de” (losde). La ortografía es incorrecta, si se analizara este aspecto con toda la rigurosidad del caso, pero aquí será tenido en cuenta como un problema menor. Pese a todo, conserva las relaciones de concordancia de género y número, y cierta coherencia local en cada una de las proposiciones de la oración. En ningún momento existe coherencia global⁷.

⁷ Según *Lineamientos curriculares*, la coherencia local está referida al nivel interno de la proposición (...) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural. Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas, (1998: 65). En cuanto a la coherencia global, es entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo lograr que los estudiantes del grado Sexto B, de la Institución Educativa Adelaida Correa, municipio de Sabaneta, trasciendan la lectura literal y sean capaces de interpretar textos como unidades de múltiples significados?

2.1. DESCRIPCIÓN EL PROBLEMA

La decisión de plantear una propuesta pedagógica que busque contestar la pregunta anterior obedece a la siguiente afirmación: los estudiantes del grado sexto B, de la Institución Educativa Adelaida Correa, suelen hacer lecturas literales de los textos que leen y pocas veces intentan ir más lejos de lo leído. Esta afirmación la justifica la observación directa de los ejercicios de lectura y escritura desarrollados en diferentes sesiones de la clase de español; se identificó que los niños, en su gran mayoría, no usaban técnicas distintas de las que usan en la escritura de resúmenes cuando se les pide la interpretación de un texto. Desconocen, por ejemplo, la relación de un texto con otro cuando se trata de textos literarios. Le restan importancia a la valoración personal cuando se les pide que expresen su opinión personal. Limitan el análisis semántico a simples ejercicios memorísticos. Buscan su sentido en la estructura formal, porque entienden la comprensión de lectura como un mero ejercicio para recuperar información.

Por otro lado, superar las carencias descritas será cada vez más complejo mientras la lectura y la escritura no ocupen un lugar privilegiado dentro del aula de clase.

3. ANTECEDENTES

Este trabajo, *Interpretación de textos como unidades de múltiples significados*, tiene correlación con otros trabajos de autores que han teorizado sobre la interpretación o la comprensión de diferentes maneras. Así, se encontró una tesis de maestría, de Jaime Arbey

sentido de dar cuenta de la globalidad del texto, (1998: 66).

Atehortúa Sánchez, que trata de modo similar el mismo tema, pero enfocado en los primeros niveles de educación superior. Ese proyecto resume en su título el propósito que pretende alcanzar: Aportar elementos *pragmalingüísticos para la interpretación de textos literarios a partir de la teoría de la abducción*. Es decir: *Enlazar los sentidos posibles de una obra literaria*. Igualmente, se encontró un texto como *Cultura, texto e interpretación literaria*, de José Emilio Hernández Sánchez, que entiende la comprensión como un “proceso permanente, esencial e inherente a toda cultura”, y agrega que la lecto-comprensión, realizada con responsabilidad y reflexión, indica la efectividad con que la sociedad prepara a sus miembros para la vida”. Del mismo modo, se encontró un texto como *La comprensión hermenéutica: un acercamiento psicoanalítico y socio-histórico a la interpretación de textos míticos y literarios*, de Roxana Hidalgo Xirinachs. En él se destaca “la comprensión hermenéutica”, que “constituye un acercamiento metodológico fundamental tanto para la interpretación de fenómenos psicológicos, sociales o culturales, como para la comprensión de las manifestaciones artísticas, narraciones míticas o textos literarios”.

Por último, se encontró otro texto como *El fundamento de la interpretación de textos en el mito platónico del origen de la escritura*, de Juan Merino Castrillo, quien define la interpretación como “un cruce entre dos mundos que tienen sus espacios respectivos; el intérprete tiene que construir un puente entre esos dos mundos..., debe traducir el texto a la realidad espiritual, a la nueva sensibilidad. Pero, al interpretar, reescribe el texto produciendo otro nuevo, exigido por la nueva conciencia”. Cabe aclarar que la correlación de mi propuesta no se agota en estos autores.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Potenciar en los estudiantes de Sexto B la capacidad de interpretar textos como unidades de múltiples significados.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes.
- Observar el comportamiento del grupo de estudiantes con el cual se desarrollará la propuesta.
- Desarrollar actividades en las que se responderán abiertamente preguntas de cuestionarios.
- Encuestar a los profesores de la institución educativa Adelaida Correa sobre lo que ellos entienden por leer e interpretar.
- Identificar el papel que cumple la significación dentro del proceso de constitución de los sujetos.
- Revelar la importancia de interpretar textos como unidades de múltiples significados.
- Familiarizar a los estudiantes con la lectura, la escritura y la interpretación de textos.
- Diferenciar la interpretación literal de la interpretación inferencial.
- Estimular el desarrollo del pensamiento meta-cognitivo.

HIPÓTESIS

Los estudiantes del grado Sexto B, de la Institución Educativa Adelaida Correa Estrada, no trascienden la lectura literal cuando sólo les formulan preguntas cuyas respuestas son explícitas.

5. MARCO REFERENCIAL O CONCEPTUAL

5.1 MARCO LEGAL

La articulación al marco legal de la propuesta *Interpretación de textos como unidades de múltiples significados* es una de las primeras condiciones tenidas en cuenta para garantizar su respaldo. Por tal razón, es preciso citar los documentos en que se apoya y los puntos específicos a través de los cuales se articula a cada uno de ellos. De modo que su pertinencia no sólo se justifica por las necesidades que pretende intervenir, sino también por la observación de los estatutos legales y vigentes, establecidos según el modelo ideal de sociedad que se pretende formar. Pues así lo sustenta el artículo 70 de la Constitución: “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos

en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de identidad nacional”. El mismo propósito (el título es en sí mismo un propósito) de la propuesta es un punto de encuentro, porque va más allá de la frase que lo enuncia. Interpretar textos no se reduce solamente a la lectura de textos gráficos o articulados. También incluye aquellos que algunas veces no son considerados como tal, por tratarse del mundo, la realidad o la vida. Es más, la interpretación está ligada a un modo de pensar y de comportamiento, a una forma de explorar el mundo, lo cual quiere decir que al mismo tiempo está involucrada con la formación de un criterio propio, y determina la forma de proceder del sujeto cognoscente.

Para empezar, según lo prescribe el artículo 67 de la Constitución, una de las funciones sociales de la educación es procurar el acceso al “conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Pues bien, a través de la propuesta en cuestión se pretende orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de un conocimiento, que a su vez les permita desarrollar otras capacidades dentro de un marco diverso de posibilidades.

Por otro lado, se adscribe al numeral 09 de la Ley 115 de 1994, cuyo enunciado es el siguiente: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación con la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”... (1994:19).

Sobra decir que la interpretación de textos, tal como aquí se plantea, contribuye a la formación de sujetos “críticos, reflexivos y analíticos”, pues ese es otro de los aspectos que se pretende potenciar a lo largo de la propuesta. Por tal razón, mediante las situaciones de aprendizaje planteadas, se intentará orientar a los estudiantes en ejercicios de lectura, escritura e interpretación, evitando incurrir en ejercicios de memorización carentes de importancia para ellos, debido a su carácter mecanicista. Lo cual indica que se implementarán actividades de participación abierta, en las que tendrá gran validez la posición del estudiante en torno a los textos de que se disponga para tal fin.

En cuanto al Plan Decenal 2006-2016, *Interpretar textos como unidades de múltiples significados* está respaldada en el apartado *Otros actores en y más allá del sistema educativo*, numeral 4: “Articular en los currículos los diferentes tipos de lectura y expresión oral y escrita que permitan desarrollar hábitos y habilidades de lectoescritura”.

Lo anterior corrobora las pretensiones pedagógicas y educativas de que se ha venido hablando en el presente texto. Al mismo tiempo, se tiene en cuenta el principal de los objetivos, registrado en la visión del PEI de la institución educativa Adelaida Correa, que consiste en tomar “como centro de atención al estudiante..., para que haciendo uso de los avances del conocimiento (la ciencia, la tecnología, la informática y la técnica) se oriente hacia el mundo profesional, laboral y competitivo, desde una formación cimentada en valores, con aporte ético de educadores, padres de familia y comunidad”. Igualmente, se articula al proyecto micro-curricular de lengua castellana, que, entre otras competencias, pretende desarrollar en los estudiantes la capacidad de “construir textos orales y escritos con fluidez, coherencia y adecuación, con fines argumentativos; elaborar informes de lectura y síntesis, teniendo en cuenta el sentido global de los textos, al igual que de sus estructuras; identificar las distintas características de los medios masivos de comunicación, entre otros”. Finalmente, se articula al documento *Lineamientos curriculares, Lengua Castellana*. Éste último es el puntal de apoyo más importante para cualquier docente de lengua castellana. Para los propósitos esenciales de la presente propuesta, el apartado 4.2, *Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos*, se constituye en uno de los más apropiados, por cuanto ofrece una serie de reflexiones orientadas a la solución del problema que aquí se pretende resolver.

Cabe aclarar, que tanto la propuesta como los documentos enunciados, hacen referencia implícita y explícita al desarrollo de las capacidades de lectura y escritura, que al mismo tiempo implican la necesidad de interpretar toda clase de textos.

5.2 MARCO DISCIPLINAR

La presente propuesta se nutre de diferentes campos disciplinarios, tales como la semiótica que se ocupa del estudio de toda clase de signos en su doble función significativa y comunicativa. De igual modo, y como disciplinas que forman parte de la primera, se nutre, por un lado, de la lingüística o semiología de lo verbal y lo no verbal, que se ocupa de “estudiar la vida de los signos en el seno de la vida social”; por otro, de la semántica, que se ocupa del estudio del significado no sólo de las palabras sino también de las acciones, de los fenómenos naturales y de cualquier evento humano o natural que sea digno de interpretación. También se alimenta de la gramática, ciencia encargada de estudiar los diferentes componentes de una lengua y sus diferentes combinaciones. Finalmente, se nutre

de la sintaxis y la pragmática, cuyos enfoques primordiales se centran en la organización lógica y coherente de los signos entre sí, y en la forma como los hablantes hacen uso de ellos.

5.3 MARCO TEÓRICO

La lectura, al igual que la escritura, no deja de ser objeto de preocupación constante para el docente de lengua castellana, cuyo gran reto o desafío no sólo consiste en convertirse en provocador del amor al estudio, a la lectura y a la escritura, sino también en lograr que sus estudiantes pasen de lecturas simples, superficiales, a niveles más profundos. Esto implica que el mismo docente desmonte su vieja y viciada forma de orientar procesos de lectura, basados sólo en el recuento literal de textos y no en la interpretación. Conservar con cierta fidelidad algunos aspectos de lo leído cobra sentido siempre y cuando sirvan de herramienta para la comprensión de cualquier tipología textual, lo cual indica que lo literal es el primero de los pasos que se da en el desarrollo interpretativo de los textos.

Por otro lado, conocer las causas por las cuales los estudiantes leen poco y, por consiguiente, confunden recuento por interpretación con sentido, es tarea explícita del docente de lengua castellana. Además de ser el llamado a motivar la apropiación de tales habilidades, tiene la responsabilidad de orientarlos hacia la formación de lectores críticos, argumentativos y propositivos. Por eso resulta de suma importancia identificar el origen del problema en lo que atañe a la lectura literal. Probablemente, cientos de maestros de lengua castellana se habrán formulado ya la pregunta orientadora de este trabajo. ¿Por qué los estudiantes casi nunca van más lejos de lo que a simple vista leen en los textos? Pues bien, darle respuesta a esta pregunta se constituye en la tarea principal, pero antes se tratará de identificar las razones que la justifican.

En su ensayo *Sobre la lectura*, Estanislao Zuleta, (1982), describe algunas de las razones por las cuales un lector es incompetente, según él entiende lo que significa tener esa capacidad. La primera de ellas es el afán. “*El hombre moderno es el hombre que está de afán, que quiere rápidamente asimilar...*” (1982: 1). Si se compara esta cita con lo que ocurre en las aulas de clase, podría visualizarse la imagen del maestro actual apremiando a sus estudiantes con la lectura de un libro X, en un espacio limitado de tiempo. Como es de

suponer, las condiciones en que los estudiantes leerán ese libro probablemente no serán las más favorables para la comprensión del mismo. La velocidad prescrita por el programa académico obligará al hipotético lector a despachar de cualquier manera la obra. A ésta la convertirá en objeto de información y de poca trascendencia para el aprendizaje, y a él en su peor enemigo, porque nada despierta mayor aversión que aquello de lo cual no se puede sacar ningún provecho. Y todo, gracias al afán y a la rigidez con que debe cumplirse un calendario académico que ha sido hecho para no saltarse ninguno de los parámetros preestablecidos, pues lo que prima allí es seguir sistemáticamente cada uno de los temas, de los muchos que hay que ver en un año escolar. Al respecto, podría añadirse la observación de Alfonso Reyes, (2005: 11), en *Categorías de la lectura*:

El libro, como la sensitiva, cierra sus hojas al tacto impertinente. Hay que llegar a él sin ser sentido. Ejercicio, casi, de faquir. Hay que acallar previamente en nuestro espíritu todos los ruidos parásitos que traemos desde la calle, los negocios y afanes, y hasta el ansia excesiva de información literaria. Entonces, en el silencio comienza a escucharse la voz del libro; medrosa a caso, pronta a desaparecer si se le solicita con cualquier apremio sospechoso”.

En cuanto a la segunda causa, Estanislao Zuleta concluye que no existe un código común, ya que los términos adoptan un sentido propio dentro del contexto lingüístico en el que son utilizados, y es competencia del lector descifrar los significados de que se hallan provistos. Por tal razón, argumenta que “*el problema de la lectura es que nunca hay un código común cuando se trata de una buena escritura*” (1982: 4). En ese sentido, habría que empezar a replantear las propuestas de lectura que limitan las posibilidades interpretativas de los estudiantes sobre los textos que leen, dado que casi siempre les sugieren lecturas de textos basadas en guías, para extraer información que no contribuye en la construcción de sentido. Por tal razón, resulta importante plantear propuestas de lectura que cualifiquen esta habilidad en la escuela, a fin de evitar recomendaciones poco apropiadas sobre la forma como deben ser leídas las obras o textos de estudio, cuyo sentido parte del trabajo interpretativo del lector. Además, existen obras literarias, por ejemplo, que exigen formas interpretativas intratextuales cuando el lector aún no posee un amplio bagaje en el campo la lectura. En tal caso, la sugerencia interpretativa de un maestro quedaría completamente desvirtuada, debido a que las competencias lectoras de los estudiantes son variadas.

La tercera causa sería lo que el autor denomina ideología dominante, la cual consiste en la interpretación generalizada que un grupo considerable de personas le atribuye a los textos; una especie de verdad absoluta que nadie podría atreverse a refutar. Algo parecido a una convención aceptada por una inmensa mayoría y que, por lo tanto, cualquier intento de demostrar lo contrario sería descalificado en el acto. Aquí, Estanislao Zuleta alude a aquellos docentes que por alguna razón imponen una forma única de interpretación válida en las aulas de clase, o sea la interpretación de ellos, y que los estudiantes deben asumir como verdadera, coartando así su capacidad para inferir otras relaciones o situaciones semánticas en el texto. Tal defecto suele propagarse y a la vez perjudicar las buenas intenciones de maestros y estudiantes que ven de modo diferente la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la interpretación de los textos que leen.

La última de las causas expuestas por Estanislao Zuleta, (1982), es la prohibición, entendida como la lectura de textos que el maestro le sugiere al estudiante. Sugerir es prohibir. Al ser ésta una lectura recomendada, su interpretación se restringe a la establecida por el docente. El estudiante no puede ver algo distinto de lo que aquél ya vio. Pero a la vez se siente coartado, porque se trata de acatar la orden de la persona más autorizada para impartir conocimiento en la institución o para obligar a leer, sin falta, las obras de las lumbreras más reconocidas de la humanidad o de los autores que pertenecen un canon literario. *"La más notable obra de nuestra literatura... en el bachillerato nos la prohíben, es decir, nos la recomiendan; es lo mismo que prohibir, porque recomendar a uno como un deber lo que es una carcajada contra la adaptación, es lo mismo que prohibírselo"*, (1982: 5). En esa medida, la escuela, y el maestro, está llamada a ser lo menos coercitiva posible.

Hasta aquí se ha hablado de las diferentes causas que Estanislao Zuleta expone como principales obstáculos de la lectura en el buen sentido de la palabra. Ahora, se hará referencia a lo que el mismo autor plantea para resolver el problema.

Se partirá, entonces, de la definición que le atribuye a la lectura: *"... La lectura es el sometimiento de un texto que por sus condiciones de producción y por sus efectos escapa a la propiedad de cualquier "autor"; es una elaboración, parte de un proceso, que en ningún caso puede ser pensado como consumo; puede ser lenguaje en que se reconoce una*

indagación o puede ser neutralizado por una traducción a la ideología dominante, pero no puede ser la apropiación de un saber". (1982: 11). Más adelante agrega: la lectura " es necesariamente interpretación", "es riesgo". (1982: 12-14).

La cita anterior exige formular la siguiente pregunta: ¿Qué es, entonces, lo que entienden por lectura los docentes de lengua castellana? Realmente, no se sabe, porque la respuesta al interrogante podría ser a la par ambigua como diversa. Prueba de ello es la encuesta hecha a profesores de diferentes áreas en la institución educativa Adelaida Correa acerca de lo que ellos entendían por leer e interpretar; éstas fueron las respuestas (Ver anexos, T1 a T9, Docentes):

Pues bien, este largo paréntesis da cuenta de lo complicado que resulta poner en concordancia diferentes opiniones sobre un mismo concepto. Opiniones que, probablemente, se convierten en la base fundamental para desarrollar cualquier ejercicio de lectura, escritura o interpretación. Más aún, es muy probable que gran parte de las actividades de lectura que se les propone a los estudiantes parte de la forma como ellos mismos, los docentes, las definen. Si, por ejemplo, para algunos maestros lectura es la identificación de los personajes principales de un cuento, o su organización estructural (inicio, nudo y desenlace) del mismo, lo más probable es que las actividades que ellos propongan estén asociadas a esa forma particular de entender la lectura.

Ahora bien, como ya se sabe qué es lo que Estanislao Zuleta entiende por lectura, resulta oportuno hablar sobre lo que el mismo autor propone al respecto. Lo primero que plantea como argumento válido para resolver el problema de la lectura es la interpretación, término que para él es sinónimo de pensamiento, crítica y trabajo. Es decir, para él crear significado es el producto de una capacidad rigurosa de pensamiento, debido al trabajo crítico de un lector sobre determinado texto. *"Tenemos que descifrar el código de la manera como esa escritura lo revele... Cada término se define por las relaciones necesarias que tiene con los otros términos". (1982: 4).* Así, la tarea del lector es un ejercicio arduo de interpretación, una labor exclusiva de pensamiento, que a la vez se convierte en uno de los métodos más eficaces para hacer de los libros instrumentos de trabajo, propicio para la prolongación de las propias ideas. Lo anterior indica cuán lejos se hallan los docentes de formar niños y jóvenes

con capacidad de interpretar textos como unidades de múltiples significados, pues ni siquiera ellos mismos asumen la lectura del modo que lo plantea Estanislao Zuleta. Y cuánto más, si a ello se le suman las causas previamente señaladas.

Considerar la lectura como una labor exclusiva del pensamiento implica replantear aquellos métodos a través de los cuales se aplican estrategias didácticas en aras de potenciar dicha capacidad. Como el asunto no es menos sencillo de lo que parece, surge la necesidad de implementar actividades que desarrollen la capacidad de pensar, que es, en última instancia, el único método que Estanislao Zuleta propone para aprender a leer. La razón es lógica. Por experiencia se sabe que un proceso de elaboración textual involucra otro más riguroso de pensamiento, lo cual explica por qué un ejercicio de lectura no excluye cierto grado de complejidad en el proceso inverso de construcción de significado.

Además de lo señalado, Estanislao Zuleta considera la interpretación como equivalente de la creación de un código nuevo, ya que es el texto mismo el que elige su destinatario y no quien lo escribió. Incluso, concluye diciendo que la *"escritura es aventura, el sentido es múltiple, irreductible a un querer decir, irrecuperable, inapropiable"*, cuyo libre albedrío justifica el título que encabeza este trabajo. Semejante responsabilidad le atribuye Estanislao al lector, quien está obligado a construir el sentido que el texto le propone y no el que le plantea el escritor.

Finalmente, y como solución a la dificultad aludida, Estanislao Zuleta sugiere una última propuesta. Se trata de la lectura como respuesta a un interrogante, el cual se va resolviendo en el desarrollo del trabajo interpretativo. En tal caso, la lectura supone tener una disculpa o un pretexto orientador, un interrogante que se constituya en el más grande de los motivos, cuya finalidad sea la de guiar la curiosidad del lector, obligándola a descifrar y a desentrañar la clave de un enigma determinado.

Realmente, soluciones como las planteadas por Estanislao Zuleta abundan y reposan en los estantes de las bibliotecas, pero pocas son las que agujonean el pensamiento de quienes están llamados a poblar de ideas nuevas las mentes inquietas de los estudiantes. *"Hay que tomar por lo tanto – dice Estanislao - en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario*

leer a la luz de un problema ... Un problema es una esperanza y una sospecha. La sospecha de que existe una unidad, una articulación necesaria allí donde hay algunos elementos dispersos, que creemos entender parcialmente, que se nos escapan, pero insisten como una herida abierta; la esperanza de que si logramos establecer esa articulación, necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba; quedará removido algo que impedía el proceso de nuestro pensamiento y funcionaba como un nudo en nuestra vida... ". (1982: 10)

Pues bien, el problema es hacer que el mismo docente lea a luz de un problema, que sea capaz de cuestionar verdades absolutas, incluso su propia verdad, y a la vez motive a sus estudiantes a leer críticamente. De ahí que la lectura crítica se una a otra capacidad más exigente aún: el pensamiento crítico, tema al que Frank Smith dedica unas páginas de reflexión profunda, en su ensayo *Aprendiendo a pensar críticamente*.

Este autor, entre otras cosas, sostiene que para poder desarrollar la capacidad de “pensar críticamente”, es necesario estar familiarizado con el tema sobre el cual se pretende emitir algún juicio. “Sólo podemos inferir, predecir y pensar críticamente con respecto a temas específicos, y si un tema nos es extraño, no podremos demostrar ninguna habilidad de pensamiento” (1994:48). Lo mismo ocurre con la interpretación, y con cualquier otra capacidad del pensamiento. En esa misma medida, los niños suelen pensar y hablar más del mundo con el cual están familiarizados, es decir, con aquello que está más cercano a ellos o que más conocen. De modo que según la afirmación anterior, hay una sugerencia implícita basada en la creación de situaciones o de entornos de aprendizaje propicios para el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente. Ése es un deber del maestro. Y para desarrollarlo consecuentemente tendría que comenzar consigo mismo. Sugerencia que Frank Smith también hace explícita. “Los maestros pueden estar más privados de la práctica cotidiana del pensamiento crítico que los alumnos a quienes supuestamente enseñan” (1994: 59). He ahí otro problema adicional a los que ya se han mencionado a lo largo de este apartado. Pero aquí, por ahora, no se hablará más de él.

6. DISEÑO METODOLÓGICO.

6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.

El tipo de investigación al cual podría vincularse mi propuesta es el denominado

Investigación Acción Participativa. Las razones son tres. La primera obedece al carácter cualitativo de la misma propuesta, uno de los principales rasgos del tipo de investigación aludido. La segunda, a la estructuración de la propuesta, que está conformada según algunos parámetros generales establecidos en dicha modalidad investigativa. La tercera y última, obedece a la posibilidad de participación que tienen los estudiantes en el desarrollo de la propuesta. Su participación activa es permanente, debido a que éste es un factor determinante para tomar decisiones resolutivas sobre la marcha, así como en sesiones posteriores.

De modo que la propuesta se inscribe en este tipo de investigación, no sólo por lo dicho arriba, sino porque, además de no ocuparse de un objeto de estudio pasivo, interactúa con un sujeto capaz de suministrar datos sobre el fenómeno de investigación observado y de contribuir, voluntariamente, con aportes significativos para la solución del problema. Además, la escritura del texto es de carácter etnográfico, su análisis es cualitativo, la descripción en algunos casos es detallada, la observación es participada, las preguntas son de propósito abierto.

6.2. ENFOQUE

El enfoque de mi propuesta es hermenéutico. La razón es sencilla: a lo largo de toda ella se intenta develar una realidad determinada: la de la educación, la de la vida de los estudiantes, la de los maestros, la del mundo que nos rodea y la que representan los textos objeto de estudio. Sin embargo, la interpretación y entendimiento de esas realidades resulta casi imposible sin el auxilio del enfoque hermenéutico y de otras disciplinas ya mencionadas en el apartado *Marco disciplinar*.

La hermenéutica, tal como lo define el diccionario de la Real Academia Española: Arte de interpretar textos..., digamos que es la ciencia de la interpretación, cuyo propósito es darle sentido a todo aquello que pueda ser denominado texto.

Por ese motivo me pareció pertinente darle a mi trabajo un enfoque hermenéutico, y, además, porque a la luz de esa mirada tenía la oportunidad de someter a interpretación cuanto fuera digno de ser interpretado. Ella, la hermenéutica, siempre busca la razón de ser de cuanto existe, y por lo tanto, gracias a ese principio son anexas a su naturaleza preguntas como: ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿quién?, etc.

De modo que para mi propuesta, el interrogante se constituyó en el eje direccionador, y el móvil de la población involucrada en ella. La pregunta siempre estuvo presente en cada una de las sesiones planteadas. Ella fue la guía y la luz que nos iba mostrando el camino. He ahí la razón de por qué nuestro enfoque es hermenéutico.

6.3. POBLACIÓN

La población observada, como ya se había dicho en el apartado 1.1, es un grupo de 46, Sexto B, conformado por 19 niñas y 27 niños. Su promedio de edad es de once a doce años. Su estrato socioeconómico oscila entre el nivel dos y el nivel tres.

6.4. MUESTRA

La muestra fue tomada de la escritura de 19 niños. Los primeros cinco de ellos respondieron un cuestionario sobre su vida personal y escribieron sobre un acontecimiento importante de su vida que no ha podido ser olvidado. Los catorce restantes escribieron la respuesta a una pregunta abierta, luego de haber hecho la lectura de un poema. Tanto los textos de los niños como los comentarios míos fueron registrados en los apartados 1.1 y 6.6.

6.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron, principalmente, el diario de campo, la entrevista escrita, la entrevista informal, la conversación espontánea, los cuestionarios con preguntas que intentaban recoger información sobre la forma en que los estudiantes de Sexto B interpretan sus vidas, el mundo en que viven y los textos que trabajaban en clase.

También se empleó la cámara de vídeo o fotográfica. La técnica consistía en la observación directa, en preguntas abiertas, escritura etnográfica, registro fotográfico, entrevista informal.

6.6 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Como todas las actividades no pueden ser analizadas, se ha tomado una muestra de

textos escritos por los estudiantes de Sexto B a partir de una pregunta, tras la lectura de un poema, el cual fue tomado como texto base del libro Portafolio. (Ver anexos).

A propósito del libro Portafolio, éste es un libro de texto utilizado por los estudiantes de la Institución Educativa Adelaida Correo a lo largo de todo el año.

Hasta aquí los textos escritos por los 14 estudiantes. Como se puede observar, las interpretaciones difieren en calidad y en profundidad. Por esa razón nos detendremos en la forma de interpretación que cada uno hace del poema *Despedida*, pero no en la estructura de los textos que ellos escribieron, ya que los errores ortográficos o sintácticos, por citar estos dos, son menos relevantes en cuanto al propósito general del proyecto.

Empecemos diciendo que el T6 revela la capacidad inferencial del lector, quien toma el primero como un pretexto para inferir que la vida hay que asumirla con una actitud distinta a la manifestada por el autor en el poema. Dadas las características de la pregunta, digamos que en este texto se alcanzó el propósito que se buscaba: interpretar más allá de lo literalmente planteado en un texto. La posición del intérprete es decididamente propositiva. Entiende que aquello que le ocurre al poeta no será lo mismo que le ocurra a él. Además, le agrega un ingrediente que no aparece en los otros textos de sus compañeros: el componente intertextual. La frase *y no ver tantos guerreros donde solo hay molinos de viento* alude el capítulo VIII de la primera parte de *Don Quijote de la Mancha*. Lo curioso es que el niño ni siquiera ha leído la obra, pero ha tenido un acercamiento indirecto a ella. Y lo más admirable todavía es la pertinencia de la cita, de modo que nos encontramos frente a un caso excepcional de interpretación, en el que el estudiante consigue la creación de un nuevo código, para recordar aquí lo planteado por Estanislao Zuleta en *Sobre la lectura*, citado en el marco teórico de este mismo trabajo, (pág. 21, p2)

Por otro lado, la escritura formal no será objeto de observación en este análisis, o sea su aspecto estructural. Sí se tendrá en cuenta, en cambio, la construcción de sentido a partir del texto base. El de Santiago Henao es un texto nuevo, pleno de sentido, con un grado de profundidad y reflexión poco común para la edad del estudiante.

En el T16 encontramos dos elementos o unidades de análisis: uno literal y otro inferencial. Las primeras dos líneas que van hasta la conjunción adversativa “pero” son extraídas casi literalmente del texto base. Las últimas dos, en cambio, muestran un aspecto más personal o subjetivo de quien las escribió. En ellas se evidencia la dificultad interpretativa del estudiante. Este fenómeno probablemente obedezca a dos causas. La primera tiene que ver con la costumbre de los estudiantes a la escritura viciada de resúmenes, que no son más que transcripciones literales de los textos originales. Y la segunda, a una preocupación por recuperar todo lo que se dice en un texto, sin la intención de transformarlo en sentido.

El T17 fue interpretado como una enseñanza para los niños. Aquí, Manuela tomó como punto central de su reflexión la senectud del autor del poema. Ella tiene la idea venerable de los griegos: los viejos son sinónimo de sabiduría, y, por ende, de ellos tenemos mucho por aprender.

Observemos que aunque el texto siga siendo el mismo, al igual que la pregunta, las interpretaciones difieren unas de otras en cuanto a la construcción de sentido que hace cada uno de los intérpretes. Lo anterior corrobora la tesis que defiende la interpretación de textos como unidades de múltiples significados. Es decir, cada lector entiende de manera distinta un mismo texto. Por tal razón, podríamos decir que en este texto el objetivo ha sido alcanzado en parte, no del todo, pues no se trata de hacer que los estudiantes sólo vean enseñanzas en cuanto sea leído por ellos.

En el T18, tenemos otro escrito con cualidades similares a las del creado por Santiago Henao. Por lo cual, vale la pena resaltar aquí que para llegar a este tipo de interpretación ha de tenerse en cuenta el modo en que debe formularse la pregunta, lo cual no siempre resulta fácil para quien tiene asignada esta tarea. Así, encontramos que muchas veces las preguntas no son muy afortunadas para los estudiantes, y menos para los docentes.

De este texto también podría decirse que se alcanzó el objetivo, puesto que el lector amplifica el sentido del texto base, sin perder de vista su contenido para reflexionar y elaborar su propio texto, pese a la brevedad del mismo.

El T19 fue necesario dejarlo para el final, ya que el texto manifiesta una transformación

de la experiencia poética de la lectora en un texto completamente distinto del texto base. Es decir, logra convertirlo en sentido. La niña que lo escribió, Daniela Escobar, es una de las estudiantes más destacadas del grado Sexto B. Su capacidad para escribir es prolífica, fluida y coherente.

En su texto, se evidencia que se alcanzó el propósito planteado, y con creces. Nótese que ella observa con mucho detenimiento la manifestación poética del autor, sigue cada uno de los aspectos que considera más relevantes y los convierte en objeto de interpretación.

Por otro lado, pienso que potenciar esta capacidad garantiza la proliferación de lectores más competentes, ya que leer en este sentido provocaría en ellos otro tipo de reflexión: de descubrir el para qué de la escritura. Así, el acto de leer cobraría mayor importancia en los estudiantes, no por su reporte de resultados cuantitativos, sino por su contribución al desarrollo espiritual del sujeto. De igual modo, el estudiante descubriría que en la escritura siempre hay un propósito social y humano, implícito o explícito. Es decir, entendería que nunca se escribe por casualidad.

7. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

Este proceso de investigación se divide en cuatro fases. La primera corresponde a la fase de observación del contexto y a la interacción con la población involucrada en el proceso.

La segunda corresponde a la fase de planteamiento de la propuesta una vez identificado el problema.

Luego viene la fase de intervención, momento en el cual debe ser desarrollada la propuesta, a fin de buscar una solución conjunta al problema identificado.

Finalmente, la cuarta fase corresponde a la etapa de los resultados. Aquí, se reconsidera el desarrollo y el impacto de la propuesta, se analiza o se reflexiona sobre las ventajas y desventajas de su intervención en la formación de los estudiantes. Prueba de ello es la escritura de un artículo de carácter argumentativo, basado en la experiencia pedagógica vivida por el practicante durante esas cuatro fases.

8. PROPUESTA PEDAGÓGICA.

Interpretación de textos como unidades de múltiples significados.

INTRODUCCIÓN

EL MAESTRO: UN LECTOR DE LIBROS ABIERTOS

*Este vasto mundo,
que además se multiplica en especies y géneros,
es el espejo en que hemos de mirarnos
para conocernos bien. Y ese quiero yo que sea
el libro de mi escolar.*

(Montaigne, *Ensayos* Vol. I)

Quiero pensar con optimismo en la formación de un maestro lector de libros abiertos. Un maestro con la sensibilidad e interés suficiente para escudriñar su realidad, para manifestar el amor sin medida por su profesión y para contagiar el gusto por todo aquello que considere digno de ser leído por los estudiantes, teniendo en cuenta, primero que todo, la necesidad de éstos. Montaigne sugiere la idea del mundo como el primer libro abierto que nosotros empezamos a leer y el que debiéramos seguir leyendo a lo largo de nuestra vida.

Ahora bien, un maestro formado como lector de libros abiertos es aquel que tiene la virtud de ser, al mismo tiempo, un libro abierto para sus estudiantes, así como éstos llegan a serlo para él en la medida en que logre considerarlos como otros tantos libros que permanentemente se están escribiendo a sí mismos, y, además, merecen la atención de ser leídos. Así es como entiendo yo la idea de los libros abiertos.

Durante mi experiencia de práctica profesional, en la Institución Educativa Adelaida Correa del municipio de Sabaneta, intenté desarrollar una propuesta pedagógica, orientada a formar lectores intérpretes de textos como unidades de múltiples significados. Procuré mostrarles a los estudiantes de Sexto B que los textos escritos, al igual que los orales, no nacen como producto de la casualidad y que tienen una razón de ser dentro del campo social y cultural del que proceden, bien sea política, estética, religiosa, económica, pedagógica o ética. En fin, intenté demostrarles que detrás de ellos se oculta una intencionalidad que no siempre se hace explícita.

Del mismo modo, intenté darles a entender que los textos escritos, en su gran mayoría, obedecen a una forma de pensamiento. Es decir, que una tipología textual es el resultado del modo de pensar de un autor determinado; que cuando una persona expresa sus ideas o sus

sentimientos, lo hace teniendo en cuenta una necesidad comunicativa, a la vez que la capacidad tipológica textual que más haya desarrollado como hablante de una lengua.

Gracias a tan enriquecedora experiencia docente, descubrí que ese anhelo se convierte en un sueño imposible de realizar, cuando el maestro llega al aula de clase desprovisto de una idea más amplia sobre su responsabilidad académica y sobre la función que desempeñará ante la sociedad, que consiste en reconocer que lo humano se impone sobre lo académico en contextos donde se producen relaciones entre seres humanos. Comprendí que el aula de clase es para él como una biblioteca humana, cuyos anaqueles serían pupitres, atiborrados de libros abiertos hechos de carne y hueso. Entendí que es ahí donde se empiezan a cometer errores de imposición, porque creemos en la idea equivocada de encontrarnos con unos estudiantes deseosos de abreviar la sed de conocimiento en las fuentes culturales más representativas de nuestra sociedad, cuando el primero de los reclamos hacia los maestros es la lectura atenta de cada una de sus vidas. El maestro no puede ser indiferente ante el significado implícito de ese clamor. Todo ser humano es el resultado de una determinada cultura, una obra social de vastas connotaciones. Y en ese mismo sentido, un estudiante no debe escapar, por ninguna razón, a la mirada interpretativa, pedagógica y humana de alguien que ha sido formado para orientar el rumbo de una sociedad.

Interpretar textos como unidades de múltiples significados es una propuesta creada para orientar a los estudiantes hacia la lectura de libros abiertos. Bajo el auspicio de ella, el estudiante tiene la posibilidad de valorar un texto según la manera cómo lo haya concebido. Por consiguiente, un libro abierto es una obra humana impregnada de cultura, cuya riqueza semántica ofrece al lector diversas opciones interpretativas. Y es abierto en la medida en que tiene algo para decirle a quien lo convierte en objeto de significación. Por tanto, un lector atento siempre tendrá motivaciones para preguntarse qué, desde dónde, para qué, cómo y por qué fue concebida una obra o cualquier acción humana, así como también se preguntará sobre la razón de ser de los fenómenos naturales que no han sido provocados por la intervención directa o voluntaria del hombre.

De modo que la primera condición de un maestro de lector de libros abiertos es tratar de ser él mismo un libro abierto para sus estudiantes, quienes, a su vez, han de ser vistos por él, al igual que el mundo, como otros tantos libros abiertos a la interpretación de su entendimiento.

Un texto puede ser leído de muchas maneras siempre y cuando nos acerquemos a él despojados de verdades o afirmaciones absolutas, y provistos de interrogantes que justifiquen

su lectura como primera respuesta. Al mismo tiempo, todas las acciones humanas son susceptibles de ser interpretadas. Es de ahí de donde surgen las cartas, las novelas, los cuentos, los poemas, las crónicas, los reportajes, los ensayos, los tratados científicos, y todas las producciones textuales escritas, entre otras.

Es esta la reflexión que me suscitó mi experiencia de práctica profesional en la Institución Educativa Adelaida Correa.

OBJETIVO GENERAL

Potenciar en los estudiantes de Sexto B la capacidad de interpretar textos como unidades de múltiples significados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desarrollar actividades para recoger información
- Contribuir en la formación de sujetos críticos, reflexivos y analíticos.
- Identificar el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes.
- Observar el comportamiento del grupo de estudiantes con el cual se desarrollará la propuesta.
- Desarrollar actividades en las que se responderán abiertamente preguntas de cuestionarios.
- Encuestar a los profesores de la institución educativa Adelaida Correa sobre lo que ellos entienden por leer e interpretar.
- Identificar el papel que cumple la significación dentro del proceso de constitución de los sujetos.
- Revelar la importancia de interpretar textos como unidades de múltiples significados.
- Familiarizar a los estudiantes con la lectura, la escritura y la interpretación de textos.
- Diferenciar la interpretación literal de la interpretación inferencial.
- Estimular el desarrollo del pensamiento meta-cognitivo.

La Propuesta que se plantea en el presente trabajo tiene como propósito orientar a los

estudiantes de grado sexto B, de la institución educativa Adelaida Correa, municipio de Sabaneta, hacia la interpretación de textos como unidades de múltiples significados. El primer soporte teórico en que se sustentará el desarrollo de la misma es el documento *Lineamientos curriculares, lengua castellana*; referente teórico cuyas luces permitan orientar de modo pertinente y oportuno la ejecución de estrategias que pongan en marcha y hagan significativo el proceso.

También se empleará como texto guía, en cuanto a estrategias didácticas o pedagógicas se refiere Hurtado, (2001: 1), quien coincide con la propuesta en cuestión, cuando afirma que: “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”. Siguiendo el sentido de esta definición, el de la lectura como construcción de significados, la opción es abierta para entender en ella la posibilidad de extraer de un texto diferentes puntos de vista, según sea la situación o las características específicas del lector. En muchos casos, la variedad interpretativa de un texto es proporcional al número de lectores, y en otros, la interpretación está sujeta a los diferentes momentos de lectura practicados por un mismo lector a un texto determinado. Esto indica que la riqueza interpretativa que se desprendería de un grupo de 46 niños sería incalculable, teniendo en cuenta las condiciones culturales de cada niño y que en ningún momento tiene por qué ser la misma.

Justamente, a ese objetivo común apuntan las actividades planteadas en el presente trabajo, es decir, los niños tendrán oportunidad de hacer interpretaciones de lectura donde su propio punto de vista ocupe un lugar privilegiado. Según Rubén Darío Hurtado: “Cada lector comprende un texto de acuerdo a la realidad interior, a su experiencia previa, a su nivel de desarrollo cognitivo, a su situación emocional, entre otros” (2001: 2). Y sigue: “La relatividad de la comprensión alude a que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto, lo cual se explica por la singularidad de los sujetos” (2001: 2). Así como no hay una interpretación fija de un texto cuya lectura plena haya sido efectuada en diferentes momentos por un mismo lector, tampoco puede haberla cuando el número de lectores es diverso.

Por tanto, las actividades que se desarrollen percatarán al estudiante sobre la pertinencia de las mismas y sobre su sentido de ejecución. Es decir, cada una de ellas será antecedida por

preguntas del siguiente tenor: ¿Qué enseño, por qué lo enseño, para qué lo enseño y cómo lo enseño? Pero también el estudiante tendrá que preguntarse: ¿Qué aprendo, por qué lo aprendo, para qué lo aprendo y cómo lo aprendo? Esto no significa que el estudiante se hará consciente de su propio aprendizaje, toda vez que éste se da de forma “incidental”, como lo afirma Frank Smith en *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. No. La solución de este interrogatorio pretende crear en el estudiante una mejor disposición para asumir con sensatez las situaciones de lectura y escritura planteadas por el profesor.

Hay quienes desvirtúan propuestas que tienen como propósito desarrollar habilidades y competencias comunicativas en los estudiantes, lo cual no tiene fundamento, porque cantidad no siempre equivale a calidad. Proyectos de tal índole existen en abundancia, con los que la escuela no puede conformarse y prescindir de otros nuevos, porque si los problemas de lectura y escritura ya se hubieran solucionado, sencillamente se habrían suspendido las investigaciones que se adelantan al respecto. Es claro que se logran avances, pero no lo suficiente como para abandonar proyectos en proceso de gestación. La interpretación superficial de textos sigue siendo uno de los obstáculos semánticos para la construcción de significado en situaciones reales de lectura y escritura. Lo cual obedece a la preocupación por el cumplimiento exhaustivo de un programa académico, sin importar si se profundiza o no en ambos procesos.

Por eso surge la necesidad de plantear actividades que pongan más el acento en el cómo que en las propias definiciones. Es decir, cómo lograr que los niños de grado sexto B trasciendan de estados de interpretación literal a otros de interpretación más profunda y diversa, evitando en ellos el conformismo de saber qué significa la una o qué la otra, negándoles así la posibilidad de consultarlo por sus propios medios. Sólo cuando los niños aprendan a diferenciar en qué momento responden a preguntas sobre el contenido explícito de un texto y en qué momento sobre el implícito, decidirán acerca del tipo de interpretación textual.

De modo que no se trata de hacer que los niños tengan plena conciencia del aprendizaje tras el acto concreto de la lectura, pero sí de la forma como deben desarrollar las actividades que se les proponga, siempre y cuando éstas tengan sentido para ellos. Se trata de situarlos, además, en un ambiente natural, pleno de significados. Sólo así, los niños encontrarán sentido en todo

aquello que hagan dentro y fuera del aula de clase.

Esas mismas actividades se crearán como situaciones de lectura o situaciones de escritura, en las que cada participante expondrá su punto de vista frente a cualquier situación planteada. No habrá una organización secuencial de una actividad a otra. Cualquiera podrá ser la primera, como cualquiera podrá ser la última, ya que, según Smith (1994), el aprendizaje no ocurre en forma programática, y, además, como ya quedó dicho arriba, lo que se busca es que los niños aprendan a interpretar textos desde diferentes perspectivas, privilegiando ante todo su punto de vista personal. Esto implica la inclusión de todo tipo de textos, de tal modo que una amplia variedad de ellos permita abrir un panorama más diverso de posibilidades interpretativas.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Al regreso de sus vacaciones, el jueves 17 julio de 2008, los niños de sexto B serán recibidos con una película, *Cadena de favores*, cuyo contenido busca sensibilizarlos respecto de su posición personal frente al mundo.

Luego de verla, ellos responderán a las siguientes preguntas: ¿Es posible cambiar el mundo? ¿Qué significa el mundo para mí? ¿Podría yo cambiarlo? ¿Qué puedo hacer para cambiarlo? ¿Qué espera el mundo de mí? ¿Crees que tú estás haciendo algo para cambiarlo? Haz un dibujo en el que representes la forma en que quisieras ver el mundo.

Ésta será una situación de expresión oral, en la que cada estudiante expondrá ante los demás compañeros las respuestas de sus preguntas, lo cual se llevará a cabo en una segunda sesión. El propósito de esta actividad es diverso. Consiste en brindar la posibilidad de que los estudiantes potencien su capacidad oral; conocer su compromiso personal y social con el mundo; promover entre ellos una actitud valorativa de respeto ante las ideas y pensamientos del otro; permitir que su participación sea más activa en el sueño de construir un mundo mejor; darles a entender que la escuela es un escenario hecho exclusivamente para ellos, cuyo papel es protagónico. Para darle mayor esencia de naturalidad a esta estrategia, la intervención de los participantes será voluntaria. Así, se sentirán en un ambiente de confianza, cálido, propicio para poner en escena habilidades, que a la vez se fortalecen con la práctica.

Hay que aclarar, sin embargo, que los estudiantes no limitan el aprendizaje de la lectura y la

escritura sólo al área de español, porque sería como negar que las demás áreas no se hallan fuertemente involucradas en ese compromiso. De algún modo usan el lenguaje con un fin determinado. Asimismo, los maestros deben tener en cuenta que los niños empiezan a leer desde que nacen, pues no de otra manera reciben el legado de la lengua materna. Antes y durante los primeros intentos comunicativos, la madre apremia al recién nacido con toda clase de expresiones y gestos afectuosos, que él interpreta e incorpora a su propia lengua, en su condición de futuro hablante. Luego, se convertirá en un sujeto activo de la lectura ambiental, la cual no es menos importante que la inculcada en la escuela. Es ahí, justamente, donde podría radicar el problema. La escuela sólo reconoce como lectura válida aquella que se hace sobre textos escritos y convence de ello a sus estudiantes, cuando en realidad se trata de una forma distinta de abordar e interpretar el mundo.

La tercera situación de aprendizaje trata un tema delicado, la inteligencia femenina, que podría levantar ampolla en los estudiantes, principalmente en las niñas. Su título es una pregunta: “¿La mujer es inteligente?”

Previendo la temática que se trabajará en el tercer período (el texto argumentativo), los propósitos de la presente estrategia buscan estimular al estudiante en la formulación de hipótesis⁸, que al mismo tiempo serán sustentadas por él; permitirle la posibilidad de expresar y defender argumentativamente sus propias ideas; conocer la valoración de unos y otros sobre el pensamiento y la inteligencia femenina; desmitificar la idea errónea y generalizada que ha puesto en duda la capacidad de pensar que posee la mujer; entre otros.

De las actividades que constituyen esta acción pedagógica, se espera un alto índice participativo de los estudiantes. Éstos, a raíz de la pregunta que le da nombre a la situación de aprendizaje, deberán sentar su respectiva posición dentro de un ambiente de debate moderado por el profesor. Acto seguido, leerán el texto argumentativo *El volumen de la inteligencia*, que será un medio apropiado para aclarar dudas surgidas durante el debate. Luego, habrá otra discusión; pero esta vez sobre el contenido del texto, relacionada con el tema de la sesión. Después de este momento, se hará una sugerencia a los estudiantes para que consulten acerca del sistema nervioso y su funcionamiento. El propósito salta a la vista: profundizar aún más en el conocimiento de la inteligencia humana a partir de la investigación científica. Además, tal procedimiento da rigurosidad al trabajo realizado por los estudiantes. Así, éstos descubrirán la

⁸ Según el DRAE, suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia. || de trabajo. f. La que se establece provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de aquella.

necesidad de sustentar sus propias opiniones en fuentes dignas de confianza y que a la vez permiten, en honor a la verdad, apoyarse en demostraciones concretas.

Por otro lado, las demás actividades serán enunciadas pero no descritas. De modo que sólo se enunciará el nombre de la actividad y sus propósitos en los siguientes términos:

Lunes 21 de julio de 2008.

Situación de aprendizaje:

¿Es posible cambiar el mundo?

Propósitos:

Potenciar la capacidad oral de los estudiantes; responsabilizarlos de su compromiso personal y social con el mundo; orientarlos para que aprendan a valorar y respetar las ideas y pensamientos del compañero, a participar activamente en la construcción de un mundo mejor, a reconocer la escuela como un escenario hecho para la formación de cada uno.

Jueves 24 de julio de 2008.

Situación de aprendizaje:

El calentamiento global.

Propósitos:

Concientizar a los estudiantes sobre su responsabilidad ambiental con el mundo; demostrarles que su interacción social también es con el planeta; recomendarles algunas pautas de comportamiento relacionadas con el tema; darles a entender cuál es el sentido de la preservación del planeta y qué importancia tiene éste para el ser humano.

Lunes 28 de julio de 2008.

Situación de aprendizaje:

La inteligencia femenina.

Propósitos:

Estimular a los estudiantes para que formulen hipótesis a partir de una pregunta o de un tema problemático; potenciar su competencia argumentativa; ejercitarlos en la confrontación de ideas sustentadas en fuentes humanas o bibliográficas, dignas de confianza; concientizarlos de que cualquier opinión que se dé sobre algo exige que sea sustentada con pruebas.

Lunes 04 de agosto de 2008.

Situación de aprendizaje:

Debate

Tema: La inteligencia femenina.

Propósitos:

Propiciar en los estudiantes la capacidad de argumentar sus afirmaciones; inducirlos a defender con pruebas su opinión o posición sobre la inteligencia femenina; promover la cultura de la discusión argumentada en ellos y su participación activa en cualquier tema que se les plantee.

Jueves 21 de agosto de 2008.

Situación de aprendizaje:

¿Quién soy yo?

Propósitos:

Invitar a los estudiantes a que se cuestionen a sí mismos; conocer un poco más acerca de sus vidas explorando sus pequeños mundos.

Lunes 25 de agosto de 2008.

Situación de aprendizaje:

Debate.

Tema: La inteligencia femenina.

Propósitos:

Profundizar en la discusión sobre la inteligencia femenina; implementar la estrategia del debate como herramienta para desarrollar la capacidad de la argumentación oral.

Jueves 28 de agosto de 2008.

Situación de aprendizaje:

Función de los textos instructivos.

Propósitos:

Fomentar la interpretación de textos a partir de su tipología; reconocer en los textos una función específica dentro de la sociedad, según su tipología; hallar sentido a una tipología textual confrontándola con otras; identificar la forma de interpretación inherente a cada una.

Lunes 08 de septiembre de 2008.

Situación de aprendizaje:

Texto argumentativo.

Propósitos:

Identificar algunas cualidades del texto argumentativo; conocer su finalidad o función dentro de la sociedad; argumentar.

Jueves 11 de septiembre de 2008.

Situación de aprendizaje:

¿Cómo se escribe un texto expositivo?

Propósitos:

Escribir un texto expositivo; identificar algunos elementos característicos del texto expositivo; establecer su función práctica dentro de la sociedad.

Lunes 15 de septiembre de 2008.

Situación de aprendizaje:

Texto argumentativo.

Propósitos:

Complementar lo trabajado el jueves 11 de septiembre; identificar las cualidades específicas de una tipología textual y sus diferencias en relación con otras; aprender a argumentar argumentando.

Jueves 25 de septiembre de 2008.

Situación de aprendizaje:

¿Cómo transcurre un día en el planeta tierra? ¿Qué hechos lo protagonizan?

Propósito:

Interpretar desde diferentes puntos de vista el texto planteado.

Lunes 29 de septiembre de 2008.

Situación de aprendizaje:

Texto argumentativo.

Propósito:

Identificar el sentido de un texto argumentativo, según la situación, según su uso y la intención comunicativa del autor.

Lunes 20 de octubre de 2008.

Situación de aprendizaje:

Interpretación de textos.

Propósitos:

Leer e interpretar textos, según las cualidades de éstos; desentrañar su sentido, según el punto de vista del lector; estimular la interpretación a partir de preguntas abiertas; promover la argumentación.

Jueves 23 de octubre de 2008.

Situación de aprendizaje:

Trabajar en equipo.

Propósitos:

Reflexionar sobre la organización social del Grado Sexto B; reconocer el sentido del trabajo individual de los estudiantes; reconocer, a la vez, el valor de su trabajo cooperativo; reflexionar sobre el aporte de cada estudiante a sus compañeros de grupo.

Lunes 27 de octubre de 2008.

Situación de aprendizaje:

Interpretación de textos.

Propósitos:

Identificar la forma en que interpretan los estudiantes un texto; complementar lo trabajado el 20 de octubre; leer varios textos; resolver un cuestionario con preguntas abiertas, basado en uno de los textos propuestos; promover la interpretación inferencial más allá de lo literal.

Jueves 30 de octubre de 2008.

Situación de aprendizaje:

Viaje hacia origen del mundo que nos rodea.

Propósitos:

Reflexionar sobre la razón de ser del mundo en que habitamos; identificar la forma en que se produce un elemento artificial como la energía, por ejemplo; precisar la condición de ser estudiante; identificar el origen de un objeto que usamos, saber cuál es su proceso de fabricación; reconocer cuál es la importancia de ser estudiante.

Jueves 06 de noviembre de 2008.

Situación de aprendizaje:

Viaje hacia el origen del mundo que nos rodea.

Los propósitos son los mismos del jueves 30 de octubre.

Lunes 10 de noviembre de 2008.

Situación de aprendizaje:

Interpretación de textos.

Propósitos:

Reflexionar sobre la forma en que se respondieron las preguntas del cuestionario; interpretar los textos más allá de su contenido literal; responder otro cuestionario con preguntas abiertas a partir de la lectura de un texto narrativo; escribir una historia sobre la Primera Comunión.

9. IMPACTO

9.1. EN LA COMUNIDAD

Para dar prueba del impacto de mi propuesta en la comunidad, transcribo una sesión completa registrada en mi diario de campo.

Diario.

Lunes 15 de septiembre de 2008.

Situación de aprendizaje.

Texto argumentativo.

La clase comenzó con esta frase: “Correa Adelaida institución la de inteligentes más los somos B Sexto de estudiantes los”.

Pues bien, el sentido de esta frase había que encontrarlo leyéndola en sentido contrario, de derecha a izquierda. Pero no había terminado de escribirla cuando algunos estudiantes me corrigieron: “Profe, primero va Adelaida y después Correa. Tampoco es educativa institución”. Éste fue un buen comienzo. Los estudiantes estaban disgustados conmigo porque no lograban descifrar el sentido de la oración, ni el de mi propósito de tan extraña forma de escritura para ellos. Ensayaron tantas formas de lectura que al fin lograron leerla en forma coherente. Descubrieron, al vuelo, la artimaña que yo les había preparado.

Pero esto para mí fue algo gratificante, no sólo por la genialidad de los niños, sino porque había confirmado una hipótesis planteada por Frank Smith: Cuando leemos, lo hacemos tratando de darle sentido a aquello que leemos. Y lo mismo ocurrió con los niños de Sexto B. Ellos no se dieron por vencidos hasta que no le encontraron sentido a la oración que les había escrito en el tablero. En fin, lo cierto es que con esta prueba se desmonta la hipótesis según la cual algunos niños muestran pocas capacidades en la lectura, cuando lo único que hacen es que permanentemente se esfuerzan por darle sentido al mundo habitado por ellos.

Por otro lado, el segundo momento de la sesión consistía en hacer varias lecturas de textos diferentes. La primera de ellas, *No nacimos pa' semilla*, atrajo por completo la atención de los niños. Según mi percepción, muchos de ellos sintieron la familiaridad de ese mundo narrado. Hacían exclamaciones, prueba del asombro que sentían. Tanto les gustó, que no toleraban siquiera una breve suspensión de mi lectura. Incluso, cuando les expresé que no podía continuar la lectura porque debíamos pasar a la lectura de otro, la exclamación de descontento y el desacuerdo fue general. Querían que continuáramos la lectura del primer texto hasta el final de la clase. Confieso que hubiera sido genial, pues la verdad, sentí que había auditorio suficiente para ese libro.

Sin embargo, debíamos pasar a la siguiente lectura, según lo habíamos planteado al inicio de la sesión.

El segundo texto fue *Serenata* de José Manuel Marroquín. Hacer esta lectura resultó más difícil que la anterior. Centrar su atención en ella me presentó complicaciones, lo cual era lógico, pues había interrumpido la lectura de algo de mayor interés para ellos. Afortunadamente para todos, esta desatención sólo fue momentánea, pues del texto que les

estaba leyendo, los niños no entendían nada, a diferencia del anterior, que lo entendían casi todo. Esta dificultad los obligó a prestar oídos en lo que yo les leía.

Captada su atención, empezaron a sospechar si no se trataba, de pronto, de otra de mis trampas como al inicio de la sesión. Es decir, si el poema había sido escrito de derecha a izquierda. Pero aquí, se trataba de un texto cuyo propósito del poeta era jugar con las palabras, trocándoles el sentido.

Al terminar de leer el texto, me atreví a preguntarles si lo habían entendido. Todos respondieron en coro un ¡NO! mayúsculo. Y al instante me hicieron la sugerencia. “Vuélvalo a leer”. De inmediato les leí el primer verso: “Ahora que los ladros perran”, hasta que dieron con la clave: “Ahora que los perros ladran”- respondieron algunos triunfantes. Éste fue el acicate que aguijoneó el ánimo y el entusiasmo de la mayoría. Una vez más, corroboré la afirmación de Smith, (1990): los niños siempre leen en busca de sentido; no de letras ni de palabras ni de frases; sólo de sentido.

Después de ese momento, noté que ellos se sintieron más interesados, porque al entregarles una copia del poema cuyos versos había que encontrarles sentido, yo estuve bastante solicitado y asediado muchas veces para que les ayudada a organizar el poema. Tanta fue la acogida de la actividad, que el timbre los sorprendió en tan admirable y placentera faena.

9.2. EN LA CIENCIA

Determinar el hallazgo en la ciencia es un poco más complicado. Yo empezaría por remitir al lector de este trabajo a la observación del cronograma de actividades, el cual revela una intencionalidad didáctica diferente. Allí podría identificar el posible impacto que tendría en la didáctica como ciencia de la enseñanza. Pues a mí no me cabe la menor duda de que implementar esta otra forma de enseñanza garantiza mejores resultados educativos, en cuanto a la formación de seres humanos distintos, capaces de contribuir en su propio desarrollo intelectual, personal y humano. Además, con esta propuesta la didáctica se nutriría de otra posibilidad más para abordar, el complejo mundo de la educación. En conclusión, pienso que el impacto de la propuesta es, primordialmente, enriquecedor y promete alternativas diferentes de trabajo en ese otro amplio y complejo universo como es el área de lengua castellana.

10. HALLAZGOS

Los hallazgos fueron diversos. Principalmente, porque en un contexto educativo, como en el

que estuve yo, se encuentran muchas otras cosas que no estaban incluidas dentro de las responsabilidades pedagógicas previstas para los dos períodos de la práctica profesional.

- En primera instancia, encontré una institución pequeña con una población de estudiantes diversa y numerosa para su capacidad de albergue. Encontré un grupo de maestros muy cordial, especialmente mi asesora y mi coordinadora de práctica, siempre amables y con el corazón abierto, dispuestas a ofrecerme su apoyo incondicional en el momento en que yo lo necesitara. Encontré un grupo de estudiantes que siempre me recibió con los brazos abiertos. Encontré en ese grupo, Sexto B, diversas problemáticas: (interpretación literal, ausencia de hábitos de lectura, lectura de textos fragmentados, preocupación por el aspecto evaluativo más que por el aprendizaje y el disfrute de los textos, déficit de atención a nivel general, relaciones de convivencia tensas y conflictivas), que en ciertos momentos me pusieron al borde de la deserción. Encontré que el problema mayor que los maestros deben atender en la escuela, no es solamente académico, sino principalmente humano. Encontré que el estudio de nuestra lengua española requiere ser más usada en su sentido pragmático y menos pensada en su sentido metalingüístico. Encontré que para ser un buen educador primero necesito encontrarme a mí mismo.

CONCLUSIONES

La experiencia de un año de práctica pedagógica me permite hacer una mirada retrospectiva a algunos aspectos positivos y negativos de la Institución Educativa Adelaida Correa Estrada, donde se desarrolló mi propuesta durante ese período de tiempo.

Considero, entonces, pertinente hablar de cinco aspectos positivos y cinco negativos. Uno: la apertura fraterna y desinteresada de su comunidad académica para acogerme como un miembro más de ella y para permitirme llevar a cabo un trabajo pedagógico, depositando su plena confianza en mi desempeño educativo como practicante. Dos: la preocupación por cumplir dignamente con el deber formativo de los niños y jóvenes estudiantes de la institución. Tres: el esmero por desarrollar cabalmente las propuestas y programas educativos previstos para el transcurso de un año. Cuatro: los deseos de cualificar la práctica de la convivencia a través de obras sencillas como el hecho de compartir un refrigerio entre maestros. Cinco: la búsqueda del mejoramiento de acciones educativas mediante la reelaboración del PEI, a fin de mejorar la calidad de la educación institucional.

En cuanto a los aspectos negativos, cabe destacar los siguientes. Uno: la falta de propuestas

pedagógicas para desarrollar prácticas sólidas de convivencia entre los estudiantes. Dos: la apatía para inculcar en éstos el principio de la responsabilidad sin la necesidad de recurrir a mecanismos coercitivos. Tres: la falta de propuestas de lectoescritura para arraigar o propagar este hábito en el estudiantado. Cuatro: la pérdida recurrente de tiempo. Cinco: la poca capacidad de albergue de la institución que genera hacinamiento en sus instalaciones. En ese ámbito fue desarrollada parte de mi propuesta. De los objetivos que se trazaron sólo algunos pudieron alcanzarse. Otros requerían de un período de tiempo más amplio para poderlos alcanzar. Sin embargo, el terreno recorrido y los pequeños logros conseguidos sientan un buen precedente para continuar con el desarrollo del proyecto, que, por su carácter flexible y abierto, se extendería a diferentes niveles de escolaridad.

LOGROS DE GRADO Y DE PERÍODO.

Estos serían los logros que los estudiantes de Sexto B alcanzarían.

6º

Interpreta textos en forma oral y escrita, y logra argumentar adecuadamente sus ideas.

PERÍODOS

Logro 1. Expone oralmente sus ideas en forma pertinente

Logro 2. Analiza comprensiva y críticamente una lectura.

Logro 3. Aplica estrategias para la producción escrita de diferentes tipos de textos.

Logro 4. Asume la producción escrita como un proceso de coherencia local, lineal y global.

BIBLIOGRAFÍA

SMITH, Frank. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor, 1994, p.171.

SMITH, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, Visor. 1990, p. 220.

HURTADO, Rubén Darío. *Lectura con sentido*. Colombia. L&V Impresores. 2001, p.99.

ECO, Umberto. *Interpretación y sobreinterpretación*. Gran Bretaña, University Press, 1995, p.164. (Texto pertinente para la ampliación del marco teórico).

BAENA, Luis Ángel. *El lenguaje y la significación*, en: revista *Lenguaje*, número 17, 1989. *Lineamientos de lengua castellana*. Santafé de Bogotá, D. C. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998, 140.

LOPRETE, Carlos A. *El lenguaje oral. Fundamentos, formas y técnicas*. Buenos Aires. Editorial Plus Ultra, 1984.

REYES, Alfonso. *Categorías de la lectura*. LEER y releer N°. 32- Sistema de Bibliotecas Universidad de Antioquia- Febrero de 2005.

ATEHORTÚA SÁNCHEZ, Jaime Arbey. *Aportes pragmatolingüísticos para la interpretación de textos literarios a partir de la teoría de la abducción*. Archivado en PDF., CDR. Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones, 2006.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, José Emilio. *Cultura, texto e interpretación literaria*, en: revista *Educación* (La Habana), número 104, Sep-Dic. 2001.

HIDALGO XIRINACHS, Roxana. *La comprensión hermenéutica*, en: revista de *Ciencias Sociales* (San José), número 096. Abr-Jun. 2002.

MERINO CASTRILLO, Juan. *El fundamento de la interpretación de textos en el mito platónico del origen de la escritura*, en: revista *Volubilis; Revista de pensamiento* (España), número 07. Marzo, 1999.

ZULETA, Estanislao. *Sobre la lectura*.

www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf - [Páginas similares](#) de E Zuleta - [Citado por 12](#) - [Artículos relacionados](#)

Cadena de favores. (Película). Director: Mimi Leder. Producción: Peter Abrams, Paddy Carson y Robert L. Levy. Guión: Catherine Ryan Hyde.

ANEXOS

Lizeth Yesenia Sepúlveda Álvarez tiene 11 años, vive en el barrio San Joaquín, estrato 3. Ella dice:

T1. Las personas que viven conmigo son “*mi abuela, mi tío, mi tía, mi bisabuela y yo y mi papá ellos para mi significan mucho porque eso me lo dio dios que es muy importante.*”

¿Qué quisieras llegar a ser?

Pues yo quiero ser cuando sea grande una gran odontóloga o azafata.

¿Qué te hace feliz?

Lo que me hace ser feliz es estar con mi familia. lo que me hace triste ver a mi familia triste cuando yo estoy triste comparto mis tristezas con mi bisabuela o con mi papa me gusta compartir con mi familia, me gusta la gente del municipio y del colegio me gusta compartir con mis amigos.

¿Qué no te gusta de ellos?

Que sean groseros

de mi familia que no peleen.

¿Para qué sirve la educación?

La educación es muy importante porque por ejemplo alguien se pelea uno le tiene que decir que eso da mal ejemplo para la comunidad”.

Otro de los niños es Juan Pablo Ortiz Mazo. Tiene 12 años y vive en el barrio Restrepo Naranjo, estrato 2. Él dice:

T2. Vivo “con mi mamá y significa mucho para mi porque es quien me cuida y es quien está con migo en las buenas y en las malas.

Me gustaría “ser un niño bueno, inteligente, buen ciudadano, y una persona responsable. quiero llegar a ser un gran deportista jugador de tenis. El sentido de mi vida es jugar tenis con miermano. Y lo contrario: estar aburrido en la casa sin hacer nada.

¿Qué haces cuando estás triste?

Buscar algo que hacer para no seguir aburrido. Mis alegrías son compartidas con mi familia.

lo que mas me gusta de mi familia es cuando estamos pasando, que ellos me hacen muy feliz. lo que me gusta de mi municipio es que es tranquilo soy feliz hay. Y lo que me gusta de mi colegio es que tengo muchos amigos con los que soy feliz. De ellos me gusta todo nada me cae mal.

La educación sirve para aprende mas sobre el mundo y cosas que necesitamos para aprende a conocer mas nuestro planeta tierra”.

El último testimonio es el de Daniela Escobar, quien tiene 12 años, vive en el barrio Restrepo Naranjo, estrato 3. Ella dice:

T3. Vivo con “*mi tía y mi abuelo... Son lo más importante q” tengo en este momento q” no estoy con mamá.*

El sentido de mi vida soy yo misma y las personas con la cual comparto la misma.

Me hace feliz ser quien soy. Me pone triste el no tener conmigo a mi madre y a mi padre.

Cuando estoy triste prefiero estar sola y no hablar con nadie para q” no vean q” estoy triste. Mis alegrías las comparto con alguien muy especial para mi y con mi familia.

Me gusta de mi familia el afecto, de mi municipio su belleza y de mi colegio mis amigos y lo bn q” la paso.

De mi familia no me gusta la incomprensión y la indiscriminación con mi forma de vestir, de mi municipio todo me agrada y de mi colegio igualmente.

La educación sirve *para definirse como persona y saber para donde vamos y lo q” quiere hacer con su vida”*. (Transcripciones literales).

ACTIVIDAD:

Ejercicio de escritura.

TEMA:

Revelación de un hecho personal.

OBJETIVO:

Conocer el mundo imaginario de los estudiantes y su capacidad para relatarlo en forma escrita.

ENUNCIADO:

Escribe sobre un acontecimiento de tu vida que te haya dejado marcado, es decir, sobre algo que no puedes olvidar.

T4. Autora: María Isabel García valencia.

Edad: 11 años.

El 24 de diciembre del 2004 mi familia y yo estábamos donde mi abuela haciendo un asado y como 3 horas después nos fuimos para donde una amiga de mi mamá. faltando 15 para las doce de la noche mi mamá estaba enferma, entonces nos fuimos para la casa. Cuando

ibamos por la iglesia de la virgen del Carmen habia un letrado con el nombre de mi bisabuela, cuando llegamos a la casa mi mamá llamo a donde mi abuela para preguntar por mi bisabuela y le dijeron que habia acabado de morir.

T5. Autor: Erick Stevens Restrepo.

Edad: 11 años.

Cuando tenia 10 años yo estaba montando viciqueta por entreamigos iva para mi casa y lavi seme atasco en un hueco con polbo y vi una moto como a dos o tres cuades cuando sali el hueco mire la moto la tenia de feren y me pego un levanton yo cai y la bicicleta caci me cae encima mi mama ma llevo a la casa la caída me dejo morado los pies un braso y el otro quemado losde la moto se rasparon los pies y brasos. (La transcripción es literal).

TB. *DESPEDIDA.*

Si pudiera vivir nuevamente mi vida, /en la próxima trataría de cometer más errores. /No intentaría ser tan perfecto, /me relajaría más. /Sería más tonto de lo que he sido, /de hecho tomaría muy pocas cosas con seriedad. /Sería menos higiénico. /Correría más riesgos/haría más viajes, contemplaría más atardeceres. /Subiría más montañas, nadaría más ríos. /Iría a más lugares/y a los que nunca he ido. /Comería más helados y menos habas. /Tendría más problemas reales y menos imaginarios. /Fui una de esas personas /que vivió sensata y prolíficamente/cada minuto de su vida, /claro que tuve momentos de alegrías. /Pero si pudiera volver atrás/trataría sólo de tener buenos momentos. /Por si no lo saben, de eso está hecha la vida, /sólo de momentos, /no se pierdan el ahora. /Era uno de esos que nunca iba/a ninguna parte/sin un termómetro, /una bolsa de agua caliente, /un paraguas y un paracaídas. /Si pudiera volver a vivir, /andaría desnudo hasta el final del otoño, /daría más vueltas en calesita, /contemplaría más amaneceres/y jugaría con más niños. /Si tuviera otra vez la vida por delante... /Pero ya ven, tengo 85 años y sé que me estoy muriendo...

(Anónimo, atribuido a Jorge Luis Borges)

Después de haber leído el poema anterior, los estudiantes respondieron en forma escrita la siguiente pregunta: ¿Qué entendiste del texto? El propósito de la pregunta era identificar la capacidad interpretativa que poseen los estudiantes. Los textos seleccionados son 14 y se ordenarán según la secuencia de los primeros cinco textos

analizados en el apartado 1.1.

T6. Santiago Henao Mesa, 12 años.

Despedida

Lo que yo entendi del texto es que hay que ser mas tranquilo no preocuparse tanto vivir el momento ser mas calmado mas activo vivir una vida mas fresca no preocuparme tanto por el futuro y vivir el momento disfrutar la vida como Dios no la dio y no ver tantos guerreros donde solo hay molinos de viento.

T7. Andrés Felipe Henao, 12 años.

llo entendí que alguien que ria bolber al pasado y ser mas malo y que ria ser tonto comer mas elado y conocer muchos lugares que no conosio y tubo momentos de alegria y que si desearia bolber atras desar tener buenos momentos y que de eso esta echa la vida y era uno de esos que nunca iba a ningun lado sin un termometro. hisi pudiera poder bolber a vivir

T8. Jhon Andrés Vargas Cano, 12 años.

QUE EL SEÑOR SE ESTA ARREPINTIENDO POR QUE NO SUPO DISFRUTAR LA VIDA Y UIA ANCIANO QUIERE HACER LO QUE NO HISO EN EL PASADO

...FIN...

T9. Juan Felipe Muñoz, 12 años.

loque entendi en el texto despedida fue.

la narracion de un señor de 85 años de loque queria hacer si pudiera retroseder el tiempo.

T10. Juan David Navarro Bolivar, 11 años.

Escribe con tus palabras que entendiste del texto que el narrador se arrepiente de abersido tan perfecto.

T11. Stefany Cossio, 11 años.

Que hay que saber vivir la vida pero de la mejor manera, no como ese señor que vivio

todo pero de la peor forma.

T12. Alejandro Macías Cortés, 12 años.

lo que yo entendi fue que el narrador decia y pronunsiaba lo bueno de subida pero al final este decia

“pero tengo 85 años y estoy muriendo”

T13. Laura Restrepo, 12 años.

Pz yo entendi q’’ la vida no es una Roca, q’’ debemos ser libres, Bondadosos, descomplicados, Cariñosos, y sobretodo cuando estamos jovenes pz ya te das cuenta cuando te estas muriendo...

T14. Kevin Giraldo, 11 años.

Si pudiera vivir nuevamente en mi vida, en la proxima trataria de cometer mas errores seria mas tonto de lo que he sido. de hecho tomaria muy pocas cosas con seriedad correria mes riesgos haria mas viajes subiria las montañas nadaria mas rios. comeri mas helados y menos habas Fui una de esas personas que vivio sensata y polifricamente cada minuto de su vida claro que tube momentos de alegria trataria de solamente tener buenos momentos era uno de esos que nunca iba a ninguna parte sin un tormento handaria desnudo hasta el final del otoño

T15. Viviana Alexandra Mayor, 12 años.

YO ENTENDI QUE UNA PERSNA SE ARREPIENTE DE NO ABER GOSADO LA VIDA CON SUS ERRORES Y SIN SER TAN CORRECTO EN TODO Y DICE QUE QUIERE VOLVER A VIVIR SIN COMPLICACIONES NI SERMONES

T16. Juan Manuel Correa, 12 años.

QUE SI PUDIERA UNO VIVIR NUNCA DESAPROVECHARA LA VIDA NUNCA SUPIERAS VIVIR PERO TENEMOS QUE APROVECHARLA POR QUE LA VIDA SOLO ES UNA PARA VIVRLA

T17. Manuela Ortiz Marín, 12 años.

Yo entendi q'' el texto despedida es una manera muy linda de un anciano expresarse por q'' haci les enseñan a los niñ@s a valorar mas y a disfrutar al maximo la niñez

T18. David Cardona Duque, 12 años.

*Que el señor se esta arrepintiendo de lo que no hiso en la juventud y la niñez.
y por que no disfruto la vida con alegria sino a toda hora siguiendo las reglas por eso se esta arrepintiendo por que el queria vivir la vida alegre.*

T19. Daniela Restrepo Escobar, 12 años.

*Yo entendí q'' la persona quien narra este poema era una persona arrepentida por la vida q'' tuvo cuando joven, la cual estaba colmada de cuidados y precauciones, la cual nuk' llegó a sentirse libre por los mismos impedimentos q'' el se puso para vivir como se debe ... Es decir, disfrutar cada momento sin preocuparse por lo malo q'' pueda pasar, solo saber q'' si algo malo va a pasar era porq'' así tenía q'' suceder.
Ahora q'' a desperdiciado su vida preocupandose x todo es demasiado tarde para volver a empezar y aventurarse a ser feliz. (Transcripciones literales).*

ANEXOS DE DOCENTES

T1

Para mí leer es solo hacer un recorrido por un texto y lograr decir someramente de lo que habla el texto y no profundiza. Sin embargo la interpretación va más allá de leer, busca relaciones, explicaciones ideas secundarias implícitas, además de contextualización de las ideas, la interpretación se refiere a un acto conciente.

T2

Leer es comprender, elaborar hipótesis, conocer. Interpretar es organizar, almacenar información, para producir situaciones comunicativas, analizar elementos, relaciones. Leer e interpretar es enriquecer es enriquecer saberes y adquirir cultura.

T3

Es la capacidad que tiene toda persona para describir un símbolo o un texto el cual equivale a una buena interpretación.

T4

A la medida que uno va creciendo a nivel personal va entendiendo que leer e interpretar son palabras muy diferentes ya que uno puede leer todo lo que este al alcance, sin un sentido; pero cuando se interpreta se está haciendo un análisis más profundo, se puede sacar conclusiones de lo leído.

T5

Se lee todo lo que tenemos a nuestro alrededor; leer un libro interesante es el mejor encarrrete del mundo. e interpretar, yo diría que es darle sentido verdadero a lo que estamos leyendo; quizá es darle el sentido que el autor nos quiere transmitir. Se interpreta algo cuando rea/. se hace con sentido y consientes de lo que se está haciendo.

T6

Leer – tomar información del entorno asociando símbolos de manera que se genere un mensaje claro.

Interpretar: Darle un sentido al mensaje leído, o a la situación leída dejando claro las variables tenidas en cuenta en el análisis.

Una lectura puede tener múltiples interpretaciones aunque algunas estén erradas.

Una buena lectura debe llevar una buena interpretación.

T7

La lectura es una habilidad que posee el ser humano y que a través de ella la utilizamos de varias maneras como lectura visual, analítica, interpretativa, argumentativa y propositiva es decir poder leer todo lo que nos presenta en nuestro alrededor.

T8

Son actos conscientes, una habilidad que uno va perfeccionando a través de nuestra vida.

Algo que implica entrenamiento y gusto.

Leer es unir fonemas y los interpreto cuando entiendo el contexto de esos fonemas.

Es cuando reconozco mi entorno y soy capaz de transformarlo.

T9

Leer e interpretar lo entiendo como el acto consciente, donde ponemos nuestros sentidos para emitir un concepto, opinión, análisis de un hecho o situación, contextuando con la realidad. (Todas las transcripciones son literales).